

На правах рукописи

Садриева Анастасия Николаевна

**Трансформация западноевропейского романа воспитания
в культурном контексте современности**

Специальность 24.00.01 – теория и история культуры

АВТОРЕФЕРАТ

**диссертации на соискание ученой степени
кандидата культурологии**

Екатеринбург – 2007

Работа выполнена на кафедре культурологии ИППК
при ГОУ ВПО
«Уральский государственный университет им. А. М. Горького»

Научный руководитель: доктор философских наук, доцент
Кропотов Сергей Леонидович

Официальные оппоненты: доктор филологических наук, профессор
Барковская Нина Владимировна
зав. кафедрой современной русской
литературы ГОУ ВПО
«Уральский государственный
педагогический университет»

кандидат философских наук, доцент
Мельникова Светлана Витальевна
ГОУ ВПО «Уральский государственный
технический университет (УГТУ – УПИ)»

Ведущая организация: НОУ ВПО Гуманитарный университет
(г. Екатеринбург)

Защита состоится «13» ноября 2007 г. в 15 часов на заседании диссертационного совета Д 212.286.08 при ГОУ ВПО «Уральский государственный университет им. А. М. Горького» по адресу: 620083, г. Екатеринбург, пр. Ленина, 51, комн. 248.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке Уральского государственного университета им. А. М. Горького.

Автореферат разослан «13» октября 2007 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета
доктор социологических наук, доцент

Л. С. Лихачева

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность темы исследования

Рассмотрение романа воспитания, выходящее за границы имманентного жанрового анализа, исследование механизмов производства им субъекта и его идентичности, выявление тенденций институционального функционирования романа в контексте культуры современности представляется сегодня актуальным по нескольким причинам.

Актуальность темы определяется, во-первых, глубокими изменениями, происходящими в последние десятилетия в нашей стране. Социально-экономические преобразования, совершающиеся в России, привели к радикальной трансформации общественной системы, резкому увеличению и обострению социальных и культурных проблем. Одной из самых трудноразрешимых становится проблема кризиса социокультурной идентичности, переживаемого современным субъектом, потеря чувства глубокой укорененности в своей культуре, ответственности за ее настоящее, а стало быть, желания участвовать в ее созидании и развитии. Необходимо возрождать эти качества, формировать такой образ, имидж России, ее регионов и городов, который вызывал бы у россиян чувство гордости за свою страну, желание идентифицировать себя с Россией, а также был бы привлекательным для мирового сообщества. Но для того, чтобы воссоздавать культурную идентичность современного субъекта, нужно представлять, по каким законам осуществляется опосредование субъектности, социальное производство идентичности, какие механизмы задействованы в ее формировании.

В связи с этим повышается внимание к устойчивым формам организации и регулирования общественной жизни, влияющим на становление мировоззрения индивида, его ценностных ориентаций, взглядов, стереотипов поведения, культурных практик. Такими формами являются социальные институты. В современной науке происходит смена парадигмы их изучения. Со стратегии описания новых для России институций: региональных политических элит (М. В. Комарова), корпораций (С. М. Рукавишников), суда присяжных (Е. А. Киреева), общественных объединений (Т. Г. Бортникова), благотворительности (Е. Ю. Костина), менеджмента (Д. Ю. Курсков), рекламы (В. Л. Музыкант) и т. д., – исследователи переходят к институциональному осмыслению объектов, которые традиционно воспринимались в качестве феноменов культуры: музей (Л. Я. Петрунина, М. А. Лаптева), туризм (А. П. Осауленко), коммунальная квартира (Е. Ю. Герасимова) и др. Этот процесс объясняется радикализацией рефлексии предпосылок социального и индивидуального опыта, привлечением внимания к проблеме социальной, культурной, этнической, гендерной обусловленности сознания и поведения субъекта. В русле культурологии осмысление социальных институций представляется тем более важным, что само поддержание культуры обеспечивается системой постоянно действующих институций, таких, как семья, система образования, государство, религия, наука и др. В самом общем и сжатом виде культура – это процесс и продукт духовного производства как системы

по созданию, хранению, распространению ценностей, норм, представлений, значений и символов. В ней вырабатываются те ориентации и практики, которыми руководствуется общество в регуляции всего разнообразия своей деятельности. Овладевая культурой, знакомясь в процессе социализации с достижениями прошлых и текущих поколений, человек опосредует собственное субъектное начало и формирует свою идентичность. Так что, во-вторых, актуальность темы определяется необходимостью анализа механизмов конструкции субъекта институциями культуры в самой культурологической парадигме.

Роман воспитания, возникающий в литературе Просвещения и функционирующий на всем протяжении современности, выступает одной из культурных институций, задающих образец для «производства человека на печатных станках капитализма» (В. Беньямин). Вне анализа его институционального воздействия роман воспитания может быть воспринят и воспринимается только как один из литературных жанров, в то время как на протяжении трех столетий он выполняет функции регуляции социума. Поэтому, в-третьих, актуальность работы обусловлена тем, что опыт изучения романа воспитания литературоведением нуждается в переосмыслении – с тем, чтобы выявить возможности институционального воздействия феноменов культуры, которые могут быть долгосрочно востребованы для производства идентичности субъекта современной России.

Чтобы подчеркнуть специфику институционального функционирования романа воспитания, автор ограничивает его рассмотрение рамками периода, который в постструктурализме именуется современностью. В отечественной традиции XVIII в. называется эпохой Просвещения. Термин «Новое время» относится к XVII–XVIII вв. Термин «модернизм» описывает рубеж XIX–XX вв. В то же самое время в западной традиции термином «современность» / «*der moderne*» (Ю. Хабермас) / «*modernity*» (Д. Кларк) называется значительный временной промежуток, верхней границей которого выступает первая четверть XX в., а нижняя граница опускается до XVII–XVIII вв. Таким этот период видят Ю. Хабермас, А. Кожев, М. Фуко, Б. Андерсон, Д. Кларк и др. Философским основанием для его выделения становится постулируемый XVII–XVIII вв. тип рациональности и его проблематизация в культуре нач. XX в. Современность в целом включает и период безраздельной веры в разум, и модернистский период скепсиса в отношении классической рациональности. Для нее характерны состояние изменчивости, мимолетности (Ш. Бодлер), разорванности опыта (Ю. Хабермас), дереализации реальности (Ж.-Ф. Лиотар), фрагментированности смыслов, проблематизации ценностей, она детерминирует нестабильное состояние субъекта, над нормализацией, стабилизацией которого и работают социальные институции, в том числе роман воспитания. Необходимость показать качественную трансформацию романа воспитания и изменение паттерна его опосредующего воздействия в условиях смены культурной парадигмы, становления нового типа рациональности, исчезновения традиционных и появления новых институций обусловила обращение к двум противоположным его версиям – просвети-

тельской и модернистской; за границами рассмотрения остались романтический и реалистический варианты.

В качестве материала исследования выступают западноевропейские (по преимуществу, английские и немецкие) романы, поскольку русский роман воспитания складывается в иной культурной ситуации и отражает другие ценностные приоритеты. Просветительские («Жизнь и удивительные приключения Робинзона Крузо» Д. Дефо, «История Тома Джонса, найденныша» Г. Филдинга, «Жизнь и мнения Тристрама Шенди, джентльмена» Л. Стерна, «История Агатона» К. Виланда, «Годы учения Вильгельма Мейстера», «Годы странствий Вильгельма Мейстера» И. В. Гете и др.) и модернистские («Демьян», «Степной волк», «Игра в бисер» Г. Гессе, «Волшебная гора» Т. Манна, «Жан-Кристоф» Р. Роллана, «Любовница французского лейтенанта», «Волхв», «Дэниел Мартин» Д. Фаулза и др.) романы воспитания – вот тексты, на основе которых осуществляется исследование.

Степень научной разработанности проблемы

Поскольку тема исследования носит междисциплинарный характер, автор обращается к социологии, теории и истории культуры в той части, где они изучают процесс институционального функционирования культуры, литературоведению, в рамках которого традиционно происходило рассмотрение жанра, структурной семиотике, исследующей феномен литературных архетипов, устойчивых фольклорных мотивов, востребованных в тексте романов, а также к трудам антропологов, описывающих обряд инициации, архетип которого актуализируется в романе воспитания.

Категория социальной институции является одной из основных как в рамках социальных наук, так и в междисциплинарных исследованиях. В западной социологии к этому понятию обращались Г. Спенсер, Э. Дюркгейм; центральным оно стало у Т. Парсонса; подробную разработку получило в рамках институционального подхода (Т. Веблен), где была поставлена проблема роли социальных институций в развитии общества; позднее было переосмыслено в трудах неoinституционалистов У. Гамильтона, Дж. Гэлбрейта, Г. Мюрдаля, А. Граучи, Д. Норта, предложивших целостную институционально-ориентированную теорию индустриального общества. В отечественной традиции в рамках системного подхода к проблеме социальных институций обращались А. М. Яковлев, М. С. Комаров, С. С. Фролов, И. И. Лейман, А. И. Кравченко, Л. Н. Коган, Ю. Р. Вишневский, В. Е. Кемеров, Ю. П. Андреев, Г. Е. Зборовский, А. А. Радугин, Б. С. Ерасов, С. С. Новикова и др. В культурологии это понятие впервые прозвучало в функционализме (Б. Малиновский, А. Рэдклиф-Браун), в рамках которого был очерчен круг социальных институций и заданы параметры для их описания. В культурной антропологии содержание понятия было переосмыслено с учетом идей психоанализа (А. Кардинер и др.). В структурализме все многообразие институций первоначально рассматривалось через призму языка (К. Леви-Строс), но позже были выявлены и другие дискурсивные структуры, способные направлять практики и представления. В основе постструктуралистского подхода лежит социокультурная опосредованность институциями

внутреннего мира субъекта. В этом ракурсе исследовались клиника, тюрьма (М. Фуко), фабрика, церковь, город (Э. Гидденс, Д. Кларк), музей (Д. Прециози), карта, перепись, газета (Б. Андерсон) и т. д.

Роман воспитания традиционно рассматривался в литературоведении в рамках категории жанра, т. е. как один из видов художественной целостности, обладающий своими конститутивными признаками: типом героя, определенной структурой, устойчивыми сюжетными мотивами. Его активное изучение началось после того, как в 1774 г. немецким критиком и теоретиком литературы Ф. Бланкенбургом было зафиксировано появление новой жанровой разновидности и предложен термин для ее обозначения. В XIX в. характеристика романа воспитания встречается у К. Моргенштерна и В. Дильтея. В зарубежном литературоведении XX в. к проблеме романа воспитания обращались Р. Паскаль, Л. Кен, Н. Фридман, Дж. Бакли, М. Хирш, Ю. Якобс, У. Томет, Б. Квэллс и др. В отечественном литературоведении XX в. разработкой теории романа воспитания занимались А. В. Диалектова, И. А. Влодавская, В. Н. Пашигорев, С. В. Гайжюнас, Л. В. Чернец и др., романам воспитания национальных литератур различных эпох посвящены диссертационные исследования Р. А. Дарвиной, О. А. Наумовой, Н. В. Осиновой, М. А. Масловой, Э. А. Демченковой. Этапной в разработке поэтики жанра стала работа М. М. Бахтина «Роман воспитания и его значение в истории реализма», в которой исследователь сформулировал главное отличие романной разновидности от других – функция изменяющегося героя, а также дал классификацию романов воспитания по типу их хронотопов. Проблемы романа воспитания поднимаются в монографиях историко-литературного плана (А. А. Елистратова, М. Л. Тронская, Н. Я. Берковский, Н. С. Павлова, Н. С. Лейтес и др.) и работах, посвященных творчеству конкретных писателей (А. А. Сулейманов, Е. А. Стеквашов, А. Г. Березина и др.).

Формирование романом воспитания социокультурной идентичности своих читателей в рамках классического литературоведения не рассматривалось. Нам встретилась лишь одна литературоведческая работа, отчасти анализирующая роман воспитания в таком ключе, – точнее, в этой работе исследовались возможности идеологического воздействия литературы, а в качестве материала были использованы тексты социалистического реализма, значительная часть которых относится к жанру романа воспитания. Это монография американской славистки К. Кларк «Советский роман: история как ритуал»¹. Хотя К. Кларк считает, что советский роман выполняет принципиально иную, чем западный, функцию и это порождает особый тип текста, автор убежден, что производством социокультурной идентичности занимается роман воспитания любой страны и любой эпохи. Уже в названии жанра просчитывается механизм его работы, а именно институциональное воздействие текста на читающего субъекта.

¹ Кларк, К. Советский роман: история как ритуал / К. Кларк ; под ред. М. А. Литовской. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2002. – 262 с.

Большой интерес для исследования представляет докторская диссертация по философии Т. А. Кругловой «Искусство соцреализма как культурно-антропологическая и художественно-коммуникативная система: исторические основания, специфика дискурса и социокультурная роль»¹, в которой автор осуществляет поиск специфических социокультурных факторов и исторических условий, при которых образуется, закрепляется и воспроизводится субъект, испытывающий потребность в соцреалистическом искусстве.

Изучение феномена литературных архетипов, которые оказываются востребованными в нарративе романа воспитания, осуществлялось Е. М. Мелетинским, разработкой поэтики волшебной сказки, схема которой является структурной аналогией нарративной схемы романа воспитания, занимались В. Я. Пропп, Е. М. Мелетинский, Е. С. Новик и др.

Структурные и семантические особенности обряда инициации, архетип которого актуализируется в романе воспитания, исследованы А. ван Геннепом, В. Тернером, М. Элиаде.

Объект исследования – роман воспитания как социальная институция.

Предмет исследования – трансформационные процессы, происходящие с западноевропейским романом воспитания в ходе его социокультурного функционирования от Просвещения до модернизма включительно.

Цель исследования – выявить и теоретически обосновать специфику западноевропейского романа воспитания как социальной институции и рассмотреть изменение его функций по формированию современного субъекта.

Задачи исследования:

1. Раскрыть механизм институциональной работы романа воспитания по формированию социокультурной идентичности субъекта.
2. Обосновать использование феноменологии становления субъекта как метода исследования специфической дискурсивности институционального воздействия романа воспитания.
3. Выявить нарративные принципы дискурсивной организации романа воспитания как социальной институции.
4. Проанализировать концептуальное понимание смыслового контекста современности, в котором функционирует роман воспитания: от эпохи Просвещения, времени его возникновения, до модернизма включительно.
5. Обнаружить трансформацию романа воспитания как институции на протяжении его социокультурного функционирования в условиях смены культурной парадигмы современности: от стратегии предзаданной социализации в эпоху Просвещения к стратегии индивидуального самоуяснения в культуре модернизма.

Теоретико-методологические основания исследования

Во-первых, чтобы выявить особенности институционального воздействия романа воспитания, обнаружить выполняемые им функции, раскрыть его внутреннюю структуру, механизм его работы по производству субъекта и

¹ Круглова, Т. А. Искусство соцреализма как культурно-антропологическая и художественно-коммуникативная система: исторические основания, специфика дискурса и социокультурная роль : автореф. дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.04 / Татьяна Анатольевна Круглова. – Екатеринбург, 2005. – 60 с.

субъектности, в работе используется институциональный подход в версиях системного анализа отечественных исследователей, институционализма, неогегельянства (А. Кожев), структурализма (М. Фуко), постструктурализма (Б. Андерсон, Д. Прециози).

Во-вторых, в работе применяется феноменологический анализ (Г. Ф. В. Гегель, Э. Гуссерль), так как социокультурные установки, состояние сознания субъекта определенной эпохи, схемы культурных практик и содержание социальных ролей должны быть выявлены в самой специфически невещественной – художественной, смысловой – реальности романа.

В-третьих, для раскрытия институциональной дискурсивности романа воспитания задействуется философский аспект нарратологии, исследующий структуру повествования как сценарий процесса опосредования между представлениями социального порядка и практикой индивидуальной жизни (И. Брокмейер).

В-четвертых, при исследовании романов писателей-модернистов, художественная реальность которых представляет собой проекцию вовне душевных процессов героя, используются элементы психоаналитической методологии в версии К. Г. Юнга.

Научная новизна исследования

1. Роман воспитания, традиционно изучающийся литературоведением имманентно, т. е. исключительно в русле категории жанра, впервые рассматривается в качестве социальной институции, опосредующей субъектность своих читателей, формирующей их идентичность.

2. Выявляется еще одна институция, способствующая нормализации, гармонизации субъекта в характерных для современности условиях изменчивости культурных практик, разорванности сознания, фрагментированности смыслов, кризиса культурной и личной идентичности.

3. Нарратив романа воспитания исследуется как сценарий конструирования смысла, объясняющий институциональные механизмы производства субъектности.

4. Способы институционального воздействия романа воспитания обнаруживаются в самой художественной реальности произведения как продукте духовной деятельности автора.

5. Выявляется, что, хотя специфика конструкции субъекта в просветительских романах воспитания заключается в предустановленной социализации героя и через него читателя, внутри самой культуры Просвещения зреет оппозиция такой стратегии – рационализированное построение субъектности с предзаданным результатом ставится под сомнение либо оборачивается пародированием (Г. Филдинг, Л. Стерн, И. В. Гете).

6. Обнаруживается, что в эпоху модернизма в ситуации кризиса культуры рождаются новые стратегии осмысления мира и новые сценарии социализации внутри уже существующих институций. Модернистским романом воспитания востребуется стратегия ремифологизации, которая в форме «возвращения к первоисточкам», в процессе «погружения в хаос» (Г. Гессе) позволяет выявить глубинные основания культуры, обнаружить подлинные ценности,

не подвергшиеся проблематизации, создать новый культурный синтез и новую личностную целостность.

Научно-практическая ценность исследования

Выводы и результаты работы могут быть использованы на практике при формировании концепции развития современных социальных институций; для разработки лекционных курсов и спецкурсов по культурологии. Материалы диссертационного исследования могут послужить в качестве теоретико-методологической и сравнительно-типологической базы изысканий в трудах культурологов, исследующих возможности институционального воздействия явлений, традиционно рассматривающихся как феномены культуры.

Апробация результатов исследования

Основные положения диссертационной работы обсуждались на заседаниях аспирантского семинара факультета культурологии и искусствоведения Уральского государственного университета им. А. М. Горького; а также получили отражение в докладах автора на XXXIX Международной научной конференции молодых ученых «Студент и научно-технический прогресс», Новосибирск, 15 апреля 2001 г.; Всероссийской научной конференции «Система и среда: Язык. Человек. Общество», Нижний Тагил, 19–29 апреля 2007 г., Всероссийской научно-практической конференции «Homo Legens в прошлом и настоящем», Нижний Тагил, 23–24 мая 2007 г.

Автором диссертационного исследования разработан курс «Становление человека в произведениях художественной литературы», который на протяжении 9 лет читается в Институте психолого-педагогического образования Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии.

Структура и объем работы. В соответствии с содержанием и логикой изложения материала диссертация состоит из введения, двух глав, включающих в себя шесть параграфов, заключения и списка литературы.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во **введении** обосновывается актуальность темы диссертационного исследования, характеризуется степень разработанности проблемы, определяются объект и предмет, цели и задачи исследования, формулируются теоретико-методологические основания, раскрывается научная новизна, а также теоретическая и практическая значимость, определена структура работы.

В первой главе **«Методологические основы изучения романа воспитания в качестве социальной институции»** вводится понятие социальной институции, анализируется специфика его разработки в социологии и культурологии, выявляются возможности изучения романа воспитания в институциональном, опосредующем субъектность, формирующем идентичность качестве. Роман воспитания вписывается в типологию институций культуры, определяются его функции, исследуются нарративные принципы его дискурсивной организации, предлагается метод анализа опосредующего воздейст-

вия художественного текста на читателя за счет внутренних механизмов смыслообразования – феноменология становления субъекта.

В первом параграфе первой главы **«Роман воспитания как социальная институция»** выявляются возможности рассмотрения романа воспитания в институциональном качестве. Социальная институция, или, в отечественной традиции, социальный институт, – это элемент социальной структуры общества; так называются исторически сложившиеся устойчивые формы организации и регулирования общественной жизни – совокупность учреждений, норм, ценностей, установок, культурных образцов, форм культурных практик. Социальные институции состоят из социальных ролей, которые содержат в себе предписания и требования, усиленные позитивными и негативными санкциями. Автор показывает становление этого понятия в социологической традиции, где оно выступает как базовое: Э. Дюркгейм, Т. Парсонс, институционализм (Т. Веблен), неоинституционализм (У. Гамильтон, Дж. Гэлбрейт, А. Граучи и др.), системный подход в отечественной науке (А. М. Яковлев, М. С. Комаров, С. С. Фролов, И. И. Лейман, А. И. Кравченко, Л. Н. Коган, Ю. Р. Вишневский, В. Е. Кемеров, Ю. П. Андреев, Г. Е. Зборовский, А. А. Радугин, Б. С. Ерасов, С. С. Новикова и др.). Для культурологии категория социальной институции является одной из самых значимых, поскольку само функционирование культуры обеспечивается системой постоянно действующих институций, которые обеспечивают формирование, поддержание, распространение культурных норм, ценностей, практик. Разработка понятия институции в культурологии имеет давнюю традицию. В структурном функционализме (Б. Малиновский, А. Рэдклиф-Браун) очерчивается круг основных институций и задаются параметры для их описания. В культурной антропологии (А. Кардинер и др.) институции делятся на первичные (общественные), формирующие человека, и вторичные (культурные), являющиеся проекцией его личности, а также вводится понятие институционально обусловленной «основной личностной структуры», которая делает индивида восприимчивым к культурным моделям и идеологиям. В структурализме формируется тенденция изучать социальные институции как типы текстов с присущими им дискурсивными правилами (К. Леви-Строс и др.). В основе постструктуралистского подхода лежит социокультурная опосредованность институциями внутреннего мира субъекта (М. Фуко, Д. Прециози, Б. Андерсон, Д. Кларк и др.).

Далее выявляются функции социальных институций в культуре, рассматривается их роль в процессе духовного производства; вводится типология социальных институций в целом и институций культуры, в частности, и определяется место в ней романа воспитания. Одни ученые выделяют институции, связанные: 1) с реализацией основополагающих потребностей общества (институции семьи и образования), 2) с обеспечением материальной жизнедеятельности (институция экономики), 3) с интеграцией социальных групп и коллективов (политические и государственно-правовые институции), 4) с поддержанием и сохранением духовных ценностей (институции культуры, религиозные) (А. М. Яковлев, М. С. Комаров). Другие исследователи предла-

гают дополнительно вычленять: 1) социокультурные и воспитательные институты, которые занимаются освоением и последующим воспроизводством социокультурных ценностей; 2) нормативно-ориентирующие институты – механизмы морально-этической ориентации и регуляции поведения индивидов; 3) нормативно-санкционирующие институты, которые осуществляют регуляцию социального поведения на основе правил и предписаний, закрепленных в юридических и нормативных актах; 4) церемониально-символические и ситуационно-конвенциональные институты – временные способы социальной регуляции (А. А. Радугин). Внутри всей совокупности социальных институтов нередко выделяют подгруппу институтов культурных. Среди них, в свою очередь, вычленяют коммуникационные институты – библиотеки, музеи, школы и университеты, телевидение, газеты, книгопечатание, радио, кино (Б. С. Ерасов), через которые общество производит и распространяет социокультурные смыслы, ценности и нормы в форме знаковой информации. Роман воспитания относится к коммуникационным нормативно-ориентирующим институтам культуры.

Чтобы конкретизировать специфику институционального рассмотрения романа воспитания, автор делает обзор традиции его изучения литературоведением в русле категории жанра. После формулировки Ф. Бланкенбургом в 1774 г. термина *Bildungsroman*, к осмыслению романа воспитания в XIX в. обращались К. Моргенштерн и В. Дильтей; в XX в. в зарубежном литературоведении – Р. Паскаль, Н. Фридман, Дж. Бакли, М. Хирш, У. Томет, Б. Квэллс и др.; в отечественной науке – В. Н. Пашигорев, И. А. Влодавская, С. В. Гайжюнас, А. В. Дialeктова, Л. В. Чернец и др. Ему посвящены диссертационные исследования Р. А. Дарвиной, О. А. Наумовой, Н. В. Осиповой, М. А. Масловой, Э. А. Демченковой. М. М. Бахтин в работе «Роман воспитания и его значение в истории реализма» сформулировал главное отличие этой романной разновидности от других: категория изменяющегося героя. К жанровым признакам романа воспитания также относятся: воспитывающая авторская позиция, реализация героем в процессе формирования «заданной» программы; изображение процесса воспитания в движении героя от детства к зрелости; дидактичность финала, обусловленность итогов формирования героя всей его жизнью; функция второстепенных персонажей как «воспитателей» по отношению к главному герою; показ становления человека в тесном взаимодействии со средой.

Категория жанра позволяет увидеть в романе воспитания определенный тип целостности с набором устойчивых признаков. Успешное осуществление социальной институцией своих функций связано с наличием в ее рамках целостной системы: стандартов поведения, ценностных норм и сценариев действий конкретных лиц в типичных ситуациях, совокупности социальных статусов и культурных ролей. Но, в отличие от литературоведческого анализа, рассматривающего роман воспитания как бы изнутри, имманентно, институциональный анализ функционален, он подвергает разбору то, какие социальные функции выполняет роман, какая работа совершается им как социальной институцией. Поэтому особенности романа воспитания как жанра подверга-

ются переосмыслению в русле возможностей его институционального воздействия: категория меняющегося героя позволяет описать постепенный процесс социализации индивида; через систему второстепенных персонажей-«воспитателей» автор вводит читателя в круг социальных ожиданий; герой романа выступает как исторический и культурный субъект; в процессе освоения героем новых хронотопов происходит накопление социокультурного опыта. Как социальная институция роман воспитания выполняет функции трансляции культурных ценностей, культурной коммуникации, интеграции читателей в поколенческую общность, социокультурного контроля и социализации субъекта. В контексте современности роман воспитания осуществляет функцию медиации между социокультурными требованиями и индивидуальными потребностями, способствуя нормализации современного субъекта. Романы воспитания традиционно входили в круг чтения молодого поколения, их формирующее воздействие на читателя отражено в отзывах современников, критической мысли, художественных текстах более поздних эпох. Носителями институциональных ролей выступают автор, герой и читатели романа.

Специфика романа воспитания как социальной институции заключается в том, что он не имеет материальных или юридически закрепленных способов воздействия на читателя, а опосредует его субъектность, влияет на формирование социокультурной идентичности за счет работы внутренних механизмов смыслообразования. Поэтому во втором параграфе первой главы **«Феноменология становления субъекта как метод исследования»** обосновывается необходимость обращения к феноменологии (Г. Ф. В. Гегель, Э. Гуссерль, Ж.-Ф. Лиотар и др.), которая изучает смыслообразующую деятельность сознания, в том числе в виде институционализированного знания. Так, в «Феноменологии духа» Гегель через этапы развития объективного духа и его диалектическое взаимодействие с субъективным духом человека показывает процесс институционального становления культуры.

Способы воздействия романа как институции должны быть обнаружены в самой невещественной, художественной реальности как продукте духовной деятельности автора. Возможны два варианта рефлексии внутри романа воспитания социокультурных ценностей, норм, сценариев поведения субъекта. Во-первых, через раскрытие способов, посредством которых данное общество воспринимает, организует, преобразует окружающий мир и которые оказываются задействованными при производстве художественных текстов, т. е. характерных для эпохи предпосылок восприятия и мышления автора романа, предвосхищающих, в каком направлении будет осуществляться становление героя. Во-вторых, через исследование того, как на основе внешних впечатлений, принятых культурных практик формируется мировоззрение героя романа воспитания, а под его воздействием – читателя, т. е. процесса постепенного усвоения героем и читателем романа социокультурных регуляторов, императивов.

В анализе оказываются востребованными диалектика господства и рабства Г. Ф. В. Гегеля и система феноменологических редукций Э. Гуссерля.

Прочитанная в неогегельянском (А. Кожев) и постструктуралистском (Ж. Деррида, Ж. Батай) ключе, диалектика господства и рабства предстает как стратегия смыслостроения в русле классической рациональности: усвоение социокультурных смыслов, выливающееся в практики поведения субъекта. Центральным для понимания специфики идентичности современного субъекта оказывается гегелевский термин «несчастное сознание». В «Феноменологии духа» несчастным называется религиозное, иудео-христианское сознание, расщепленное на эмпирическое «я» и на «я» трансцендентное – бессмертную душу, напрямую обращенную к Богу. В современной философии гегелевский термин трактуется расширительно: как расколотое, утратившее целостность сознание. Таковы децентрированное сознание и разорванная идентичность субъекта современности у Ю. Хабермаса, сознание, ощущающее присутствие внутри себя «другого», т. е. доминирующих социокультурных смыслов и ценностей и внесубъективных детерминантов субъектности, у Ж. Деррида. Лейтмотивом через современность проходит попытка примирения противоречий сознания путем их спекулятивного снятия, преодоления разорванности, создания целостности. Конструкция субъекта в романе воспитания оказывается одной из таких стратегий – субъект осуществляет медиацию, делая зримые социальные практики незримыми паттернами своего поведения, подчиняя чувства разуму, а природное начало через усвоение социальных норм – культуре, переходя от стихийности индивидуальных действий к сознательности практик, из всего извлекая опыт и все подвергая осмыслению.

Гуссерлевская феноменология обнаруживает культурные стереотипы мышления, благодаря чему непосредственность восприятия сменяется опосредованностью любых содержаний сознания, причем наиболее существенными в этом процессе оказываются социокультурные наслоения, формирующие сам способ вычленения и рассмотрения предметов и практик. Абсолютный субъект начала современности сменяется относительным, социально-культурно-исторически обусловленным модернистским субъектом. Выявить в индивидуальном опыте содержание социальных норм и ценностей, культурных ролей и практик, того внешнего, что в процессе социализации становится для субъекта внутренним, позволяет предложенная Э. Гуссерлем система феноменологических редукций. Гуссерль выделял три типа редукции: психологический, эйдетический и трансцендентальный – по мере углубления рефлексии сознания. При осуществлении психологической редукции речь идет о возвращении к собственному непосредственному опыту. Эйдетическая редукция «схватывает» сущностные формы актуального внутреннего опыта. Трансцендентальная редукция очищает сознание до области абсолютной субъективности, конституирующей мир, т. е. описывает саму структуру сознания как переживания. Предпосылки восприятия и мышления, которые вычленяет феноменологическая редукция, оказываются в романе установками эпохи на «воспитание», т. е. опосредование субъектности, формирование социокультурной идентичности средствами художественной литературы.

В качестве рабочего инструмента анализа используется предложенный К. А. Свасьяном философский неологизм «феноменология становления субъекта», поскольку человек становится человеком, личностью в процессе своего становления, обретая индивидуальную и социокультурную идентичность. «У нас нет смысла, точно определимого раз и навсегда, но есть смысл в становлении», – пишет Ж.-Ф. Лиотар¹.

В третьем параграфе первой главы **«Нарративная схема романа воспитания»** анализируются общедискурсивные правила романа воспитания как социальной институции. Институциональное воздействие на читателей роман воспитания осуществляет в результате: 1) репрезентации социальных норм, ролей, содержания культурных практик своей эпохи, ситуационных сценариев поведения, что совпадает с жизненным опытом читателей, т. е. формирования воображаемого сообщества носителей этих норм и практик, 2) особенностей функционирования – романы воспитания традиционно входят в круг чтения молодого поколения, 3) специфики своего нарратива.

Принимая во внимание, что понятие нарратива является одним из самых востребованных в гуманитарных науках, автор ограничивает его использование в работе философской традицией, в которой нарратив трактуется как способ обретения человеком своей идентичности. Так, у И. Брокмейера и Р. Харре нарратив выступает как обозначение набора практик, позволяющих интегрировать индивидуальный опыт в некий культурно установленный образец: «нарративы действуют как чрезвычайно изменчивые формы посредничества между личностными и обобщенными канонами культуры, т. е. являются одновременно моделями мира и моделями собственного „я“»². То, что человек говорит о своих действиях и связанных с ними убеждениях и желаниях, укладывается в рамки его социальных и индивидуальных практик, нарратив выступает как та сюжетно-повествовательная форма, которая предлагает сценарий процесса опосредования между представлениями социального порядка и практикой индивидуальной жизни. Посредством нарратива субъект придает практикам форму и смысл, упорядочивает свой опыт. В ходе этой медиации и конституируется идентичность. С другой стороны, в нарративе раскрываются те способы, посредством которых данное общество воспринимает, организует, преобразует окружающий мир и которые оказываются задействованными при производстве художественных текстов.

Нарратив романа воспитания определяет линейно-циклический хронотоп, в котором последовательность поступков и событий героя сочетается с определенной закономерностью перехода из одного состояния в другое. Процесс социализации героя представлен в форме циклических временных отрезков, сменяющих друг друга в линейном порядке, которые лучше всего назвать образовательными ступенями, поскольку можно проследить, какой опыт приобрел герой в тот или иной момент жизни и как этот опыт сказался в об-

¹ Лиотар, Ж.-Ф. Феноменология / Ж.-Ф. Лиотар ; пер. с франц. и послесл. Б. Г. Соколова. – СПб. : Лаб. метафиз. исслед. филос. фак. СПбГУ : Алетейя, 2001. – С. 38.

² Брокмейер, И. Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы / И. Брокмейер, Р. Харре // Вопросы философии. – 2000. – № 3. – С. 38.

щей сумме результатов его воспитания. Для того чтобы роман воспитания выполнял функции социализации читателя-современника, в его нарративе появляются хронотопы (М. М. Бахтин) – пространства, наполненные историческим и культурным временем с характерными сценариями поведения субъекта в них. Автор выделяет пять таких хронотопов: родной дом, провинциальный город, метрополис, остров, дорога – и показывает их смысловую и иерархическую трансформацию на протяжении социокультурного функционирования романа воспитания. Хронотоп родного дома равно связан как с первыми шагами героя, так и с первыми шагами его становления. Отдельные образы, составляющие пространство родного дома, отмечают вехи приобретения жизненного опыта героя, «вписывают» в него иерархию различных функций обитания, отвечают за его индивидуальную идентичность. Провинциальный город – это место циклического бытового времени, здесь не совершается в полной мере событий, а есть только повторяющиеся «бывания» (М. М. Бахтин), застывшие и потому ставшие неподлинными социокультурные нормы. Поэтому в романе воспитания провинциальный город является тем рубежом, который герой в своем становлении, построении идентичности должен преодолеть. Хронотоп метрополиса приобретает особое значение в литературе модернизма, поскольку начиная с XIX в. эпицентр перемен, которые принесла с собой современность, стал перемещаться в город. Свойства метрополиса как места – пунктуальность, рассчитанность, точность, механистичность, объективность – должны уничтожить все внесистемное и иррациональное в субъекте, перестраивая его внутреннюю жизнь по образцу внешнего функционирования, обеспечивая его включенность в гигантский социальный механизм. Главные качества хронотопа острова – локализованность, замкнутость, отгороженность от остального мира, конечность проведенного на острове времени, – делают его идеальным местом для осуществления различных экспериментов, в том числе экспериментов над субъектом в романе воспитания. Само «воспитание» героя в романе начинается в хронотопе дороги, которая является связующим звеном между другими хронотопами. Прекращение перемещения в пространстве, возвращение героя в родные края, переход в состояние неподвижности знаменует окончание повествования – и завершение воспитания.

Нарратив романа воспитания отличает специфическая организация авторского художественного сознания. Для него характерны автобиографичность повествования, в котором происходит репрезентация жизненного опыта художника как представителя своей эпохи, посредством чего искусство, в том числе роман воспитания, выступает формой самосознания культуры. По отношению к читателю можно выделить «воспитывающую» авторскую позицию, предвосхищающую дидактичный финал, и существование в романе особой «зоны рефлексии»: через организацию системы рассказчиков и повествователей автор делает важные для формирования героя выводы, которые не доверяются сознанию читателя – в результате происходит его «воспитание».

Также нарратив романа воспитания включает различные мифологемы, устойчивые литературные и фольклорные мотивы, структурной его аналогией является схема волшебной сказки (В. Я. Пропп), в нем актуализируется архетип обряда инициации, который выполняет социализирующие функции в традиционных обществах. Все это указывает на то, что роман воспитания в силу своей мифологизированности совпадает с паттернами восприятия читателя, а поскольку любая структура рациональна, нарративная схема незаметно «запускает» процесс осмысления, усвоения содержащихся в романе социокультурных ценностей.

Во второй главе **«Социокультурное функционирование романа воспитания в контексте современности»** прослеживается наполнение нарратива романа воспитания новым социокультурным содержанием в различные эпохи культуры, что вызывает его трансформацию от Просвещения к модернизму.

В первом параграфе второй главы **«Практики формирования субъектности в смысловом горизонте современности»** рассматриваются противоположные по отношению друг к другу культурные парадигмы начала и конца современности – Просвещение и модернизм, различающиеся, в частности, типом рациональности, принятыми культурными практиками, концепцией человека.

Просвещение постулировало идеи прогресса, рациональной организации общественных отношений и бытия культуры, разумности, созидательности и свободы человеческой личности. Все это обусловило содержание деятельности социальных институций по формированию нормативно образцового индивида и исправлению несовершенного общества. Появление романа воспитания в эпоху Просвещения объясняется тем, что просветительская культура была рационалистической, в искусстве, в том числе литературе, важен был социализирующий, воспитывающий момент, а не собственно эстетические, художественные ценности, которые использовались прикладным образом.

В реальном культурно-историческом дискурсе мечта о достижимом порядке, формулировка представления о нормативном субъекте повлекли за собой унификацию различных областей жизни, возрастание дисциплинарных практик, повышение удельного веса функций надзора и контроля (М. Фуко), в конечном итоге, стратегию воспитания в индивиде собственного социокультурного надзирателя. Автор показывает, как проявляются эти тенденции в педагогическом дискурсе – на примере трактата английского философа Дж. Локка «Мысли о воспитании». Фактическим продуктом такой стратегии социализации является отнюдь не просветительский совершенный субъект, а гегелевское несчастное сознание – индивид, который не может вполне ассимилировать социокультурные смыслы, нормы и ценности, ощущает фрагментарность, расколотость своего сознания, невозможность совпадения индивидуального опыта с социально предустановленным результатом.

В эпоху модернизма, воспринимаемого современниками как глобальный кризис культуры, сценарии смыслостроения и социализации изменяются. Специфика осознания кризиса западной культуры на рубеже веков заключа-

ется в обнаружении ее «самоубийственных» тенденций, в ее повороте против самой себя, против своих собственных предпосылок. Прежние жизненные модели, культурные нормы и практики больше не воспринимаются субъектом как образцовые. Его культурный мир перестает быть самопонятным, теряет четкость границ и целостность внутренней структуры. Те пласты и уровни бытия, которые некогда вовсе исключались из сферы опыта или же оттеснялись на его периферию, выявляются во всей своей качественной новизне. Всплески «противоразумия», ранее возникавшие эпизодически, выносятся на поверхность скепсис, сомнение, недоверие к силам разума. В культуре формируется новая рациональность – мифа, религии, искусства, философии. Кризисное несчастное сознание модернистского субъекта испытывает тоску по целостности, ищет понимание мира, охватывающее его тотальным, исчерпывающим образом, новый миф, который позволит черпать из новых духовных источников и обновит созидательные силы. Тенденции ремифологизации прослеживаются на различных уровнях и в различных формах. Это и романтическая критика современного общества, основанная на идеализации прошлого и изначальной полноты человеческого бытия; и религиозно окрашенная критика, опирающаяся на параллели между обезбоживанием духовного мира и обезличиванием человека; и концепции человека, рисующие его реальную деградацию («смерть человека») либо апеллирующие к «чужим богам» (восточные религии, пантеизм) как средству его духовного возрождения. В литературе модернизма, в том числе романе воспитания, востребуется стратегия ремифологизации в форме «возвращения к первоистокам» (Ю. Хабермас), новой космогонии через «погружение в хаос» (Г. Гессе), которая позволяет выявить глубинные основания культуры, обнаружить смыслы и ценности, не подвергшиеся проблематизации и частичной дискредитации, создать новый общекультурный синтез и новую идентичность субъекта.

Во втором параграфе второй главы **«Становление романа воспитания в эпоху Просвещения»** рассматривается рождение нового жанра под воздействием общих тенденций просветительской культуры и его институциональное становление. На примере произведения Д. Дефо «Жизнь и удивительные приключения Робинзона Крузо» (1719 г.) автор подвергает феноменологической рефлексии уровни репрезентации романом воспитания своей культуры, способствующие его социализирующему воздействию на субъекта. Отобразив современность, роман предлагает читателю знакомый мир и соотносимого с собой героя и в то же время пытается изменить, перевоспитать читателя в духе просветительских упований. Во-первых, он воссоздает приметы исторического времени и актуальной проблематики культуры: эпоха предстает идентифицирующим списком дат и конкретно-исторических событий, экономическими, общественно-политическими, религиозными реалиями, прототипами героев и автобиографичностью повествования. Во-вторых, роман ориентируется на те образцы воспитания индивида, которые предлагают время и культура: так, становление героя в «Жизни и приключениях Робинзона Крузо» во многом буквально совпадает с трактатом Дж. Локка «Мысли о

воспитании». В-третьих, в романе обнаруживаются характерные для начала современности в целом предпосылки мышления, которые легли в основу производства субъектности: идея прогрессивного развития общества и исправления человеческой природы, приведшая к возрастанию рациональности, появлению понятия человеческой нормы, практик подконтрольности и муштры; в то же самое время поощрение деловой инициативы и превознесение упорного труда.

Автор приходит к выводу, что специфика конструкции субъекта в ранних просветительских романах заключается в предустановленном результате социализации, рационализации процесса воспитания, для которого характерна табличная логика заполнения своеобразных личностных клеточек. В этом причина появления в романе художественных условностей, позволяющих примирить в авторе художника с идеологом и реализовать эту конструкцию не в дидактически-аллегорической, а во внешне реалистической художественной форме: актуализация элементов хронотопов авантюрного романа и романа испытаний, традиционных сказочных и эпических мотивов.

В то же время внутри самой культуры Просвещения вызревает оппозиция такой стратегии – в романах воспитания Г. Филдинга, Л. Стерна, И. В. Гете линейность просветительской эстетики высмеивается, а прекраснотворческие упования просветителей-идеологов ставятся под сомнение. Так, Г. Филдинг показывает ограниченные возможности воспитания на примере противоположного итога жизненного пути сводных братьев Тома Джонса и мистера Блайфила, а значит, признает доминирование врожденных склонностей и предрасположенностей над идеей *tabula rasa* («История Тома Джонса, найденыша»). Пародирование идей и тенденций Просвещения наиболее очевидно в романе Л. Стерна «Жизнь и мнения Тристрама Шенди, джентльмена», который выглядит как роман воспитания наоборот: абсурден и «воспитатель» героя, и та «программа», которой он намерен следовать. И. В. Гете в «Годах учения Вильгельма Мейстера» отказывается от показа формирования выдающегося театрального деятеля, который должен был в духе просветительской эстетики способствовать исправлению несовершенного общества со сцены. В финале «Годов учения...» герой отправляется в странствие, чтобы найти ту область деятельности, к которой у него есть подлинный талант. Во всех этих произведениях начинает изменяться канон романа воспитания как системы мировоззренческих правил для поколения, воплощения стратегии предустановленной социализации субъекта.

В третьем параграфе второй главы **«Трансформация романа воспитания в культуре модернизма»** исследуется изменение нарратива романа воспитания, его ценностно-смысловой доминанты и специфики институционального воздействия в ситуации проблематизации социокультурных норм и ценностей, разрушения традиционных жизненных стратегий. Для модернизма в наибольшей степени характерны состояние изменчивости, мимолетности (Ш. Бодлер), дереализации реальности (Ж.-Ф. Лиотар), разорванности опыта (Ю. Хабермас), кризиса культурной идентичности. Несчастное созна-

ние модернистского субъекта испытывает непреходящий разлад и экзистенциальное страдание, пытаясь постичь безнадежно изменившийся мир.

Воспринимаемый не только художниками-модернистами, но и всеми слоями общества как глобальный кризис культуры, этот период порождает новые стратегии осмысления мира и соответственно новые сценарии социализации внутри уже существующих институций. В модернистском романе воспитания на смену просветительской предустановленной социализации приходит попытка индивидуального самоуяснения, проверка на прочность традиционных ценностей, рефлексия привнесенных извне социокультурных смыслов.

Романом воспитания модернизма оказываются востребованы различные сценарии ремифологизации. Один из самых распространенных – возвращение к первоисточкам своей культуры или к первоначалам собственного опыта: детству, истории рода. Осуществляя эту стратегию, несчастное сознание модернистского субъекта пытается обрести утраченную целостность. Миф позволяет не замечать смысловых противоречий культуры, «снимать» их в разветвленной системе замещающих друг друга оппозиций (К. Леви-Строс). Другой вариант ремифологизации – обращение к чужим, иногда экзотическим культурам: средневековой, восточной, первобытной. Так, средневековая культура притягивает своей статичностью и символизмом, ясностью и покоем, которые создают иллюзию приостановки социального динамизма, обещают отдых вечно беспокойной «фаустовской» душе современного субъекта («Игра в бисер» и «Нарцисс и Гольдмунд» Г. Гессе, «Волшебная гора» Т. Манна и др.). Мотивы первобытной культуры привлекают его надеждой на раскрытие полноты и целостности душевных сил, обретение «нового тела», достижение новой раскрепощенной чувственности («Степной волк» Г. Гессе, «Любовница французского лейтенанта» Дж. Фаулза и др.). Соприкосновение с восточной культурой трактуется как опыт существования в «чужом» бытии, предполагающем другую структуру личности и другие способы организации социокультурного пространства («Игра в бисер» Г. Гессе и др.).

Нарратив модернистского романа воспитания переживает трансформацию. На смену среднему герою просветительского романа приходит исключительный герой, художник, призвание которого – найти выход из личностного кризиса как выход из кризиса всей культуры. Его включение, инкорпорация происходит в общество посвященных, хранителей подлинных культурных ценностей и смыслов. Действие в романе переносится из внешнего плана во внутренний, процессы душевной жизни героя объективируются, как бы овеществляются; второстепенные персонажи романа являются проекциями вовне личностных качеств героя либо архетипами коллективного бессознательного. Наконец, формирование героя представляет собой не однократный акт инициации, а идущий в течение всей жизни процесс индивидуации.

Меняется авторская позиция – в модернистском романе воспитания автор осуществляет посредством героя-рассказчика герменевтическую стратегию истолкования себя, своего жизненного пути, актуальных проблем своей

культуры. Соответственно и читатели ищут в романе ответы на собственные вопросы, порожденные культурным кризисом. Тем самым роман выполняет компенсаторную, гармонизирующую субъектность функцию.

Указанные тенденции выявляются автором на примере романа Г. Гессе «Демиян» (1919 г.).

При этом, поскольку модернизмом востребуется паттерн воздействия романа воспитания как институции – опосредование субъектности, формирование социокультурной идентичности, роман по-прежнему выполняет свои социализирующие функции, автор делает вывод, что его институциональное значение в культуре модернизма сохраняется.

В заключении диссертационной работы подводятся основные выводы.

Роман воспитания функционирует в западноевропейской культуре в качестве коммуникационной нормативно-ориентирующей культурной институции, которая опосредует субъектность, формирует идентичность своих читателей, осуществляя функции трансляции культурных ценностей и смыслов, коммуникации между автором и читателем, социального и культурного контроля, интеграции читателей в социокультурную общность. Главной для романа воспитания является функция социализации читателей. В контексте эпохи Просвещения формирование субъектности героя и читателей осуществляется по нормативному образцу, которым является просветительский идеал личности, воспитание рационализировано, роман завершается тем, что герой включается в социум в новом, сформированном качестве. В культуре модернизма, в ситуации кризиса прежних форм рациональности и проблематизации традиционных смыслов, норм, жизненных стратегий роман воспитания переживает трансформацию. Внутри него воспитание больше не осуществляется как нормативно-образцовое, на смену социализации приходит стратегия индивидуации – самоуяснения героем, а через него читателем своего жизненного пути, индивидуальной и социокультурной идентичности.

Основные положения исследования, определяющие его научную новизну и выносимые на защиту

1. Роман воспитания выступает в западноевропейской культуре современности в институциональном качестве, т. е. как механизм регуляции социума, который репрезентирует социальные нормы и практики эпохи и способствует формированию социокультурной идентичности своих читателей.

2. Роман воспитания относится к нормативно-ориентирующим институциям культуры и в этом качестве выполняет следующие функции: трансляции культурных ценностей; коммуникации, т. е. передачу навыков и норм социального поведения; социального и культурного контроля; интеграции читателей в воображаемое сообщество; главной для романа воспитания является функция социализации.

3. Роман воспитания осуществляет институциональное воздействие на читателей в силу особенностей функционирования: жанр традиционно входит в круг чтения молодого поколения и воспринимается в формирующем

субъектность качестве, что подтверждают отзывы современников, критическая мысль.

4. Возможности институционального влияния романа воспитания обнаруживаются в его нарративе: репрезентации текстом опыта автора как субъекта культуры; императивно «воспитывающей» авторской позиции; наличии специфической «зоны рефлексии», в которой осуществляется воспитание читателя; а также присутствия суггестивных мифологем и литературных архетипов, обеспечивающих некритическое восприятие романа читателем.

5. Формирование субъектности героя и читателей в просветительских романах воспитания осуществляется в рамках становления рационалистической социокультурной парадигмы начала современности. Для просветительского романа характерны предустановленный результат, рационализированное становление героя, процесс воспитания предстает в нем вылепливанием образцового субъекта из несовершенного человеческого материала.

6. В модернистском романе воспитания предзаданные социокультурные смыслы и ценности оказываются не истинными, а ложными, и путь героя предполагает мучительный поиск собственного смысла, экзистенциального созидания подлинных культурных ценностей. Поиски героем выхода из личностного кризиса осознаются автором и читателями как поиск выхода из кризиса всей культуры. В связи с этим особую роль приобретает компенсаторная функция романа как социальной институции.

СПИСОК РАБОТ, ОПУБЛИКОВАННЫХ ПО ТЕМЕ ДИССЕРТАЦИИ

Статьи, опубликованные в ведущих рецензируемых научных журналах:

1. Садриева, А. Н. Исследование педагогического потенциала искусства эпохи Просвещения (на материале жанра романа воспитания) / А. Н. Садриева, Г. С. Голошумова // Образование и наука. Известия УрО РАО. – 2002. – № 5 (17). – С. 164–175.

2. Садриева, А. Н. Жанр романа воспитания в творчестве Гете / А. Н. Садриева, Г. С. Голошумова // Искусство и образование. – 2003. – № 2 (24). – С. 53–66.

3. Садриева, А. Н. И. В. Гете: воспитание искусством / А. Н. Садриева, Г. С. Голошумова // Педагогика. – 2003. – № 8. – С. 71–77.

Статьи, тезисы, опубликованные в других научных изданиях:

1. Садриева, А. Н. Становление жанра романа воспитания в европейской просветительской литературе / А. Н. Садриева // Сб. науч. тр. аспирантов и соискателей НТГПИ. – Нижний Тагил : Изд-во НТГПИ, 2000. – С. 52–59.

2. Садриева, А. Н. Воспитание ребенка в произведениях художественной литературы (на материале жанра воспитательного романа) / А. Н. Садриева // Ребенок в современном мире : тез. докл. науч.-практ. конф. – Нижний Тагил : Изд-во ИРРО, 2000. – С. 19–21.

3. Садриева, А. Н. К вопросу о семантическом соотношении шаманских и племенных инициаций / А. Н. Садриева // Материалы XXXIX Междунар. конф. молодых ученых «Студент и научно-технический прогресс» : Археология и этнография. – Новосибирск : Изд-во Новосиб. гос. ун-та, 2001. – С. 67–68.

4. Садриева, А. Н. Трансформация жизнеописательной традиции в интеллектуальной литературе XX века (на материале творчества Г. Гессе) / А. Н. Садриева // Сб. науч. тр. аспирантов и соискателей НТГПИ. – Нижний Тагил : Изд-во НТГПИ, 2001. – С. 58–62.

5. Садриева, А. Н. «Художник и психоанализ»: опыт психоаналитического истолкования романа Г. Гессе «Демьян» / А. Н. Садриева // Сб. науч. тр. аспирантов и соискателей НТГПИ. – Нижний Тагил : Изд-во НТГПИ, 2002. – С. 105–112.

6. Садриева, А. Н. Жанровая трансформация романа воспитания в литературе немецкого Просвещения / А. Н. Садриева, Л. В. Лузина // Ученые записки НТГСПА. Филологические науки. – Нижний Тагил : Изд-во НТГСПА, 2004. – С. 70–77.

7. Садриева, А. Н. Роман воспитания как литературный жанр / А. Н. Садриева // Ученые записки НТГСПА. Филологические науки. – Нижний Тагил : Изд-во НТГСПА, 2004. – С. 88–94.

8. Садриева, А. Н. Понятие литературного архетипа / А. Н. Садриева // Сб. науч. тр. аспирантов и соискателей НТГСПА. – Нижний Тагил : Изд-во НТГСПА, 2005. – С. 71–81.

9. Садриева, А. Н. Воспитательный роман как социальная институция, формирующая субъектность своих читателей / А. Н. Садриева // Homo Legens в прошлом и настоящем : материалы Всерос. науч.-практ. конф., Нижний Тагил, 23–24 мая 2007 г. / отв. ред. О. В. Рыжкова ; Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия. – Нижний Тагил : Изд-во НТГСПА, 2007. – С. 218–221.

Подписано в печать 03.10.07. Формат 60×84 ¹/₁₆. Гарнитура Таймс. Печать на ризографе. Бумага для множительных аппаратов. Усл. печ. л. 1,33. Уч.-изд. л. 1,43. Тираж 100 экз. Заказ № 93.

Оригинал-макет изготовлен в РИО НТГСПА.
Отдел издательских и множительных работ НТГСПА.
Адрес: 622031, г. Нижний Тагил, ул. Красногвардейская, 57.